

Татьяна Григорьевна Человенко, *заведующая кафедрой теологии и религиоведения Орловского государственного университета, кандидат педагогических наук*

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Не только для религиоведения¹, но и для всей системы образования актуален вопрос: как, изменив менталитет, повлиять на духовный мир человека, как возродить в нём лучшие человеческие качества, сформировать уважение к духовным ценностям, отвечающим трём великим трансисторическим идеалам Истины, Добра и Красоты? Поэтому становление отечественного религиоведческого образования не может не соотноситься с решением принципиальных проблем российского образования, основным смыслом которых является преодоление цивилизационного кризиса. Это значит, что и для религиоведов актуальна философско-методологическая рефлексия классической проблемы мировоззрения — самоопределения человека в мире, поиск путей самопознания и способов его самореализации, а значит, актуально особое исследовательское внимание к фундаментальной связке «цивилизация – мировоззрение – образование».

Остановимся на некоторых концептуальных идеях, формирующих целевые установки в области изучения религиозной культуры.

Прежде всего, это антропологический характер глобального кризиса. Всё чаще, сталкиваясь с личностными трансформациями, происходящими с современным человеком, мы констатируем размывание у него неизменяемого сущностного ядра². Человек — поле сражения между Добром и Злом. Это вызвало к жизни тему горизонта человеческого существования³. Религиоведческое сообщество ответственно за то, будет ли эта битва проиграна, будут ли для нас иметь смысл высокие идеалы и ценности культуры или нет. В противном случае, потеряв цель и смысл существования, человек станет ценностным маргиналом, не сумевшим полностью идентифицировать себя ни с одной из культур, ни с одной ценностной системой, как и ни с одной стратой или социальной общностью, из которых он вышел, и в которые, социализируясь, он должен войти.

Выход из антропологического кризиса нам видится в возвращении значимости традиционных ценностей национальных культур, поскольку у каждого народа есть своя, сложив-

¹ Религиоведение мы понимаем как межпредметное знание о религии, учитывающее современные тенденции развития гуманитарных представлений и результаты становления инновационных образовательных практик.

² См.: *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.

³ См.: *Хоружий С.С.* Человек и его три дальних удела: новая антропология на базе древнего опыта // Вопросы философии. 2003. № 1.

шающаяся в веках экзистенция, своя конфигурация точек боли и точек радости⁴.

На протяжении длительного времени национально-религиозные традиции формировали религиозную культуру как двухуровневое единство конфессионального (вероисповедного) и социокультурного. Структурное единство религиозной культуры, а также необходимость её сопряжения со светской культурой создаёт предпосылки для диалога, требуя смены субъект-объектной социокультурной парадигмы на парадигму «Я — Другой».

В современной философии феномен другого проблематизируется не только на онтологическом, но и на социокультурном уровне. Другой — это тот, кто противостоит мне, находится по ту сторону меня, моих ценностей, моего мировоззрения, являясь в то же время таким же, как я. В роли другого может пониматься и весь социум. Если человек противопоставляет себя ему, игнорируя общественно принятую и закреплённую механизмом традиции норму, он вместе с нормой начинает игнорировать и человеческую культуру, что чревато полной его деградацией.

Действительно, как только я выпадаю из континуума, социально-исторической реальности, с которой меня связывает моя память, я забываю, кто и что я есть. Только находясь в этом континууме, т.е. в определённой связи с объективной реальностью, я могу осознавать себя самого. Другими словами, только увязывая себя с «вчера» и «завтра», я вписываюсь в действительность. Например, человек, теряющий память, не знает кто он, пока находится в другой реальности («не дома»), ничем не напоминающей ему его жизнь, а значит, меня-

⁴ Кураев А. О вере и знании — без антиномий // Вопросы философии. 1992. № 7. С. 45–63.

ет и свою «роль» соответственно своей истинной сущности. Только вписав себя в свою реальность, он может ассоциативно вспомнить свою жизнь и себя как «социальную роль», как функцию. Значит, меня нет без моей реальности, моего привычного окружения, без другого. В этом контексте религиозный опыт становится опытом этическим, смысл которого заключается в фундаментальной ответственности за другого. Это опыт страдания в страдании за другого, где другой — единственный мыслимый гарант моего я⁵.

В философии эта ситуация тематизирована как коэксистенциальное общение (Н. Аббаньяно), проявляющееся через любовь, сострадание, милосердие и жертвенность⁶, что заставляет по-иному относиться к религиозной духовности, которая, видимо, только и способна уравновесить три составляющих начала человеческого Духа — нравственного, познавательного и эстетического. Возможно,

⁵ Полецуж И. В. Левинас и философия религии // Известия ВГПУ. 2005. № 2 (11). С. 12–16.

⁶ «Коэксистенциальное общение», понятие в свете религиозного персонализма, задаёт бытию человеческой личности самую высокую планку — приобщения к бытию духовного мира высших ценностей. Приоритет духовных ценностей понимается как попытка «разбудить» в человеке осознание своей ответственности за спасение цивилизации. Религиозные экзистенциалисты подчёркивают принципиальную неравноценность разных миров существования человека: в материальном мире, где господствует отчуждение и разобщение людей, человек воспринимается скорее как инструмент для удовлетворения собственных желаний. Здесь нет места подлинному взаимопониманию, переживанию другого и отношению к другому как субъекту собственного развития, т.е. нет места тому самому «коэксистенциальному общению», личностное измерение которого является, как нам представляется, единственным всеобщим условием преодоления кризисов современности; см.: Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск. 1994; Марсель Г. Трагическая мудрость философии. Москва. 1995; Бубер М. Два образа веры. Москва. 1999; и др.

что это гармоничное триединство обеспечивается с помощью религиозной веры, поскольку для неё совсем не безразлична ни тема смысла жизни, ни тема коэкзистенциального отношения друг к другу.

Но отечественному религиоведению будет сложно включиться в решение этих проблем хотя бы потому, что на содержательном уровне оно остаётся по преимуществу атомизированным явлением. Современное религиоведение, отдифференцировав на высоком теоретическом уровне свои разделы в духе научности, понятой в определённом смысле, так и не сформировало в своём исследовательском пространстве образ религии как многоаспектного, но в то же время целостного явления, сущностная тематизация которого возможна и необходима и в экзистенциально-феноменологическом пространстве.

Поэтому мы обращаемся к *интегративной модели религиоведческого образования*, не отменяя, а включая в неё предметную тематизацию, но на новом рефлексивном уровне, предлагаемым неклассическим пониманием науки.

В этом случае мы исходим из понимания образования как целенаправленного процесса формирования образа человека. Такое понимание цели образования, кстати, присуще не только христианской святоотеческой традиции, но и классической педагогике, для которой смысловым ядром образования выступает опыт созидания человеком себя и своей жизнедеятельности, движимой духовными ценностями и культурными эталонами (Песталоцци).

Но сложившиеся в современной системе образования противоречия тормозят достижение такого педагогического идеала. Остановимся на некоторых из них, а затем

сформулируем основные характеристики интегративной модели, способной развивать религиоведческое образование на уровне поставленных задач.

В современной философии образования стоит проблема перехода от понимания знания как соответствия объективной реальности к пониманию знания как социального конструирования реальности. В этом случае существенно повышается интерес к изучению религий как социокультурных и духовных явлений.

В парадигмальном плане возможность нового подхода к религиоведческому образованию столкнулась с напряжённостью вокруг нескольких основных проблем: проблемы доминирования «знанческой парадигмы», реализующей образование в информативном ключе, целенаправляя его на усвоение ЗУНов (знаний, умений и навыков)⁷; проблемы прочно утвердившейся в праксеосфере образования «логики абстрактного гуманизма», а также проблемы господства в образовании «методологии механицизма», для которой свойственны «механистические» методологические приёмы работы со сложными системами. Эти черты разом проявляются в системе вузовского образования, в том числе религиоведческого, снижая его высокий изначально заданный творческий потенциал.

Например, абсолютизирование «знанческой парадигмы», основанной на «закрытом типе рациональности» (В. Швырёв), выхолащивает из содержания образования его креатив-

⁷ В госстандарте по религиоведению проблема обозначена введением общекультурных компетенций (ОК), формирующих личностные качества выпускника, предполагающие «уважительное и бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям».

ную сущность. Образование вне своей онтологической основы лишается потенциала экзистенциально-личностного содержания⁸, утрачивая при этом существенные качества самой науки и оказываясь не способным воспринять и удержать в себе «культурное незнание» (В. Библер), открывающее путь творчеству и научному поиску.

Современные исследования методологии познания существенно меняют сам взгляд на научный поиск и характер когнитивных процедур. В качестве методологических регулятивов называются «личностное знание» (М. Полани), «открытая рациональность» (В. Швырёв), методологический «синтез когнитивных практик», «доверие эмпирическому субъекту познания» (Л. Микешина) и др. Становление же религиозного образования мы связываем с понятием «социально-гуманитарная рациональность», для которой характерна социально-ценностная предметность, рефлексивность, целостность, культурологическая обоснованность, объяснительная сила, герменевтический ресурс, адаптивная и практическая польза для человека и общества⁹.

Это значит, что в современное образование всё больше включается тема опыта, а пре-

⁸ Интегративное моделирование образовательного процесса учитывает современную критику узкоциентристской трактовки рациональности, приведшей к историческому краху образовательного «Проекта Просвещения», в основе которого отрыв научно-теоретического знания от живой действительности, превращение теоретических конструкций из средства адекватного постижения мира в догматическую преграду такого постижения; см.: Швырёв В.С. Рациональность в спектре её возможностей. К проблеме оценки рациональности как ценности культуры // Исторические типы рациональности / Отв. ред. В.А. Лекторский. Т.1. М., 1995.

⁹ Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия. Москва: Академический проект, 2008. С. 541.

одоление знанческой парадигмы связывается со становлением мировоззренческой парадигмы образования (М.П. Арутюнян, 2003), которую нужно рассматривать в контексте развития личностно-ориентированного образования, поиски его вариантов активно ведутся в педагогической науке со второй половины 1980-х годов. Подобным образом понятие образование должно содействовать экзистенциальному воссозданию и воплощению в жизнь своей онтологической сущности — *воспроизводить человеческое качество бытия, опираясь на социокультурный опыт человека.*

Основная тема — преодоление информативного характера религиозного образования, которое возможно путём актуализации его внимания к феноменам мировоззрения, культуры и религии. Образовательные задачи решаются в этом случае с позиций цельности самого человека и целостности его индивидуальной экзистенции как уникального бытия в мире.

В формате прогностического моделирования интегративная модель религиозного образования выстраивается вокруг двух системообразующих идей: в содержании — это идея религии, понятой как социокультурное и духовное явление, а в педагогических технологиях — идея личностно-ориентированного образования, реализуемого в учебном процессе в субъектно-смысловом обучении (Т.Г. Человенко, 1996 г.). В этом случае религиозное знание «оживляется», раскрываясь перед студентами своей включённостью в жизненный мир, наполненный различными смыслами и ценностями.

Интегративная модель религиозного образования позволяет соизмерять несоизме-

римые на первый взгляд и исключают друг друга реалии бытия и мысли: трансцендентального («Бог», «вечное» и «бесконечное», «идеалы» и «ценностные абсолюты») и повседневного; личного и общественного; индивидуального, локального и культуроёмкого, обобщённого; реальности мысли и поступка человека. Соизмеримость ценностей и феноменов открывает дорогу для реализации значимого воспитательного потенциала религиозоведения, поскольку истины духовного и абсолютного; повседневного и личного, поступка и долга становятся внутренними импульсами самоорганизации и саморегуляции личности.

Востребованная здесь феноменологическая парадигма ценна тем, что формирует у студента особое индивидуально-смысловое отношение к получаемым знаниям. Достигается это следующим образом. Традиционно в качестве эталонной учебной деятельности рассматривается познавательная деятельность, реализация которой происходит через формирование у студентов теоретического мышления путём специального построения учебного предмета. Нам же необходимо так построить образовательный процесс, чтобы студент стал включённым субъектом познания. Иными словами, образовательный процесс должен пониматься не столько как трансляция научных знаний, а скорее как *развитие познавательных способностей, соизмеряемых с формированием личностных качеств обучаемого*. Доказано, что развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области и методы её познания. В этом случае цель образования состоит в присвоении студентом общественно-исторического опыта, куда входят не только

знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры, т.е. то, что мы находим в понятии «религиозная культура». При этом предметное обучение теоретического типа не принижается, но направляется на развитие у студента таких характеристик теоретического мышления как *рефлексивность и целеполагание*, включённое в общий процесс формирования молодого человека как субъекта образования.

С середины 1990-х годов наметился принципиально иной подход и к пониманию субъектной активности обучаемого. Его смысл заключается в том, что учащийся — не только продукт обучения. Учитывается, что каждый — уже носитель индивидуального личного опыта, который продолжает в нём стихийно «накапливаться», но на формирование которого можно и нужно влиять в процессе образования. Сделав, таким образом, обучаемого субъектом учебного процесса, мы должны изменить и наши представления о преподавателе-учителе и его функциях в учебном процессе, в том числе для того, чтобы преодолеть его стихийность.

Если вернуться к личному опыту, то интегративные процессы в образовании обусловлены приобретением опыта учащимися на двух уровнях: теоретическом (знательском) — что я знаю о мире, о себе, каков я и практическом — как я проявляю себя по отношению к миру вещей и людей (*С.Л. Рубинштейн*). В этом случае необходимо взаимодействие когнитивных способностей студента и мотивационной сферы его личности, что в процессе обучения реализуется через особые педагогические технологии, сопрягающие теоретический (знательский) уровень с практическим (отношенческим). Студент, получая научную

информацию, выстраивает собственную субъективную модель познания, в которой система конкретных знаний выступает как средство познания и обретения личностных смыслов, а не как конечная цель.

Таким образом, актуальный диалог светской и религиозной культур требует глубокого философского и педагогического осмысления. Не ставя перед собой задачу конвергенции светской и религиозной культур, мы можем интегративными средствами религиозно-ведческого и теологического образования дать целостное представление о религиозной культуре, если будем соблюдать единство её профессионального и социокультурного компонентов. Тем самым мы предлагаем пути реализации «опережающего» («дальновидного») образования, когда «воспитание призвано диктовать жизни свои правила, давать жизни такой тип личности, который оказался бы сильнее её развращающего влияния»¹⁰, т.е. формировать гражданскую личность, способную *служить* обществу независимо от своего экономического или правового положения¹¹.

¹⁰ Бим-Бад Б.М. Идеи «педагогической антропологии» в России // Советская педагогика. 1990. № 9. С. 103.

¹¹ О проблеме субъекта гражданского общества см.: Резник Ю.М. Гражданское общество как феномен цивилизации. Ч. 2. Теоретико-методологические аспекты исследования. Москва. 1998; Резник Ю.М. «Социология жизни» как новое направление междисциплинарных исследований // Социологические исследования. 2000. № 9; Костюченко Л.Г., Резник Ю.М. Введение в теорию личности: Личность и её жизненный мир. М.: 2004.

Особо отметим, что общественное служение в российском менталитете — совершенно особый в социокультурном отношении способ бытия. Это готовность к самопожертвованию, без которой гражданственность в России теряет свой смысл. Но такая гражданская позиция предполагает и особую ценностно-смысловую ориентацию в жизненном мире¹², сформированность которой зависит от объединения усилий церкви/религии, науки, образования и всего общества в целом.

Таковы цели и задачи, а также некоторые «механизмы» интегративной модели религиозно-ведческого образования, способные сформировать у студентов чувство сопричастности к религии как многозначному — духовному и социокультурному — явлению, а следовательно, уважения к ней как к историческому и культурному наследию.

¹² См. подробнее: Человенко Т.Г. О значении религиозного фактора в становлении личностно-ориентированного гражданского общества (опыт феноменологической рефлексии проблемы субъекта гражданского общества) // Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции «Российский политический менталитет: образ власти в глазах общества XX в.». М.: Изд-во РУДН. 2007. С. 254–260.